

Schellberg, Gabriele

**"Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist gewachsen!". Wirkungen eines Pflichtseminars für Grundschullehramtsstudierende**

*Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 143-171. - (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der blauen Eule; 111)*



Quellenangabe/ Reference:

Schellberg, Gabriele: "Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist gewachsen!". Wirkungen eines Pflichtseminars für Grundschullehramtsstudierende - In: Oravec, Lina [Hrsg.]; Weber-Krüger, Anne [Hrsg.]: Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen : Verlag DIE BLAUE EULE 2016, S. 143-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171394 - DOI: 10.25656/01:17139

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171394>

<https://doi.org/10.25656/01:17139>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Die Beiträge dieses Sammelbandes widmen sich aus Sicht der Grundschulmusikpädagogik sowie der Elementaren Musikpädagogik verschiedenen Fragestellungen rund um das Musikhören in der Grundschule. Dabei werden konzeptionelle, forschungsbasierte und praxisbezogene Perspektiven vorgestellt. Der Band stellt das Ergebnis der Tagung „Musikhören in der Grundschule – Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik“ (März 2015, Universität Bremen) dar und richtet sich an Lehrkräfte aus Schule und Musikschule sowie Lehrende und Studierende der Elementaren und schulischen Musikpädagogik.

*Lina Oravec* (geb. Hammel) ist Professorin für Musikpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Sie ist ausgebildete Grundschullehrerin und legt ihren Schwerpunkt in Forschung und Lehre auf Musik in der Grundschule sowie auf qualitative Unterrichtsforschung.

*Anne Weber-Krüger* ist ausgebildete Elementare Musikpädagogin und als Professorin für Pädagogik der Kindheit mit dem Schwerpunkt musikalische Bildung an der Fachhochschule Bielefeld tätig. Ihr besonderes Interesse gilt der qualitativ-empirischen Erforschung der Perspektiven von Kindern in musikalischen Bildungsprozessen.

ISBN 978-3-89924-405-2

MM  
111

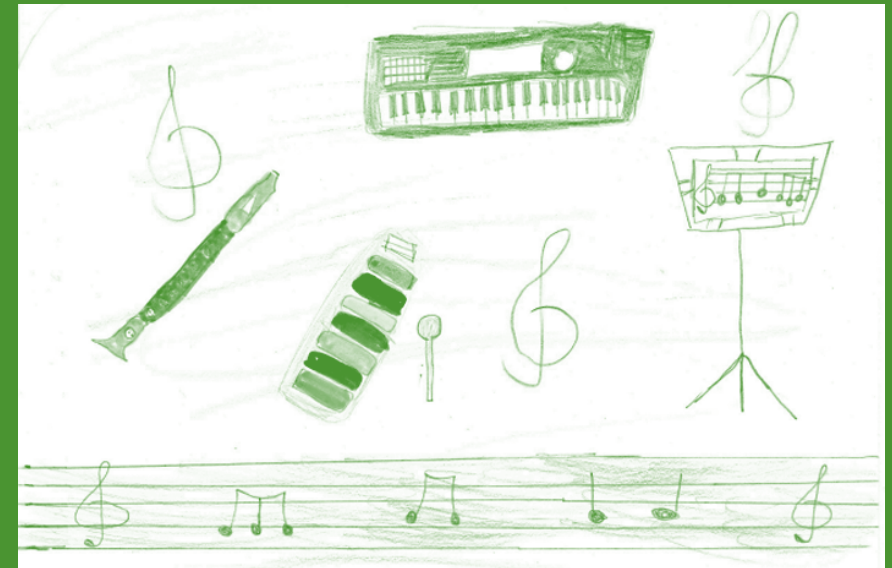
· L. Oravec / A. Weber-Krüger (Hrsg.) · Musikhören in der Grundschule ·  
– Musikwissenschaft / Musikpädagogik in der Blauen Eule / Bd. 111 –



**Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)**

# Musikhören in der Grundschule

## Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik



## Musiklernen in der Grundschule

# **Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule**

Band 111

**Lina Oravec / Anne Weber-Krüger (Hrsg.)**

# **Musiklernen in der Grundschule**

**Impulse aus Elementarer und  
schulischer Musikpädagogik**



**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch wurde unterstützt durch das Zukunftskonzept der  
Universität Bremen, gefördert durch die Exzellenzinitiative.  
This book has been supported by the Institutional Strategy of the  
University of Bremen, funded by the German Excellence Initiative.

ISBN 978-3-89924-405-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2016

Alle Rechte vorbehalten

Coverbild: Kinderzeichnung „Was ich im Musikunterricht lernen  
will“, Veröffentlichung mit der freundlichen Genehmigung des  
Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt.

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen  
Formen, wie Mikrofilm, Xerografie, Mikrofiche, Mikrocassette, Offset  
und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

# Inhalt

---

*Lina Oravec & Anne Weber-Krüger*

**Aufwind für die Grundschulmusikpädagogik –**

**Vorwort..... 9**

## Konzeptionelle Perspektiven

**1** *Anne Weber-Krüger & Lina Oravec*

**Schnittstellen schulischer und Elementarer**

**Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule..... 21**

**2** *Michael Dartsch*

**Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit**

**Kindern im Grundschulalter..... 55**

**3** *Georg Brunner*

**Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in**

**der Grundschule ..... 71**

**4** *Bettina Küntzel*

**Selbstbestimmtes Lernen von Musik als**

**grundlegendes Unterrichtsprinzip im**

**Musikunterricht der Grundschule ..... 99**

**5** *Sonja Fritz*

**Theaterpädagogische Impulse als Beitrag für die**

**Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse im**

**Musikunterricht der Grundschule ..... 125**

## Forschungsperspektiven

- 6 *Gabriele Schellberg*  
**„Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist  
gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für  
Grundschullehramtsstudierende ..... 143**
- 7 *Steven Schiemann*  
**Ein videographisches Auswertungsverfahren zur  
Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen im  
unterrichtlichen Handeln von (fachfremden)  
Musiklehrpersonen an Grundschulen ..... 173**

## Perspektiven aus der Praxis

- 8 *Renate Reitinger*  
**MUBIKIN – Musikalische Bildung für Kinder und  
Jugendliche in Nürnberg. Ein multi-institutionelles  
Kooperationsprojekt..... 199**
- 9 *Robert Hinz, Remmer Kruse & Ute Welscher*  
**Musikalische Grundschule..... 209**
- 10 *Halka Vogt*  
**Über den Tellerrand geschaut – Anregungen für den  
Musikunterricht aus Finnland und der Hattie-Studie  
(Projekte des Landesinstituts für Schulqualität und  
Lehrerbildung Sachsen-Anhalt)..... 219**



## **Perspektiven im Gespräch**

**11** *Lina Oravec & Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

**„Welchen Musikunterricht braucht die Grund-  
schule?“ – Podiumsdiskussion zum Abschluss der  
Tagung..... 237**

**Über die Autorinnen und Autoren..... 255**

## 6 Wirkungen eines Pflichtseminars

---

### **„Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für Grundschullehramtsstudierende**

*Gabriele Schellberg*

#### **1 Einleitung**

In deutschen Grundschulen herrscht das Klassenlehrerprinzip. Von Lehrern<sup>1</sup> wird erwartet, dass sie alle Fächer unterrichten können, auch wenn sie nicht alle Fächer im Studium belegt haben. Das Fach Musik haben 80% der Lehrkräfte nicht studiert. Dies belegen z. B. die Zahlen der Lehramtsanwärter in Bayern für das Lehramt an Grundschulen (Stand März 2014): Von 2004 Lehramtsanwärtern (118 ♂, 1886 ♀) wählten 46 (2,3%) das Unterrichtsfach Musik und 423 (21,6%) das Didaktikfach Musik. Damit entschieden sich insgesamt 23,9% für das Fach Musik (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2015). Dieser Anteil ist seit Jahren ziemlich konstant.

Viele Grundschullehrer, die Musik nicht studiert haben, erteilen einen guten Musikunterricht. Aber ein großer Teil der „fachfremden“ Lehrer hat kein oder nur ein geringes musikalisches Selbstvertrauen, so dass sie oft vermeiden, Musik zu unterrichten (Mills, 1989). Bei der eigenen Einschätzung der Lehrkompetenz im Vergleich zu anderen Fächern landet Musik bei Grundschullehrern häufig am unteren Ende (Mills, 1989; Siebenaler, 2006; Garvis, 2013). Dieses Problem existiert schon seit Jahrzehnten. Es wird in anglo-amerikanischen Ländern wie England, USA und Australien schon länger erforscht (z. B. Kvet & Watkins,

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text die maskuline Pluralform auch zur Bezeichnung gemischtgeschlechtlicher Gruppen verwendet.

1993; Hennessy, 2000; Battersby & Cave, 2014), in Deutschland bisher aber kaum (Hammel, 2011).

In einer Studie mit 257 Studierenden, die ein Pflichtseminar im Fach Musik belegt haben, wurden die Teilnehmer nach den Gründen gefragt, warum sie nicht das Fach Musik gewählt haben. 41,5% haben andere Fächer bevorzugt, neben sonstigen Gründen hat sich fast die Hälfte (46,6%) das Fach nicht zugetraut (Schellberg, 2005, S. 83).

Welche Gründe könnte es für diese geringe Einschätzung eigener musikalischer Fähigkeiten geben? Viele Menschen (einschließlich Lehrer) haben die oft tief verwurzelte Überzeugung, dass man ein *guter Musiker sein* muss, um Musik unterrichten zu können, und halten sich ohne gute instrumentale und vokale Fähigkeiten nicht für geeignet (Mills, 1989; Hennessy, 2000). Lehrer vergleichen ihre informell angeeigneten Fähigkeiten mit denen der Kollegen, die Musik studiert haben, und das verstärkt die wahrgenommene Unzulänglichkeit (Seddon & Biasutti, 2008; Hammel, 2011).

Andere sind der *Überzeugung, dass musikalische Begabung angeboren sei* und nichts, was man lernen kann. Dies ist besonders ausgeprägt bei Studierenden, deren Eltern ihre Haltung zur Musik negativ beeinflusst haben (Jeanneret, 1997). Diese Überzeugung ist eine Wurzel für das fehlende Selbstvertrauen in ihre eigene Fähigkeit, Musik lernen oder unterrichten zu können. Daraus leiten manche ab, dass Musikpädagogik auch nicht nötig bzw. realistisch für alle Schüler sei (Wiggins & Wiggins, 2008, S. 18).

Das Gefühl, unmusikalisch zu sein, kann auch Ergebnis der *Reaktionen aus der Umgebung* in Kindheit und Jugend sein. Einen großen Einfluss haben Familienmitglieder, Lehrer, Chorleiter und Freunde auf die Formung des Selbstbildes über das Singen (Swain & Bodkin-Allen, 2014). Die Kritik an der eigenen Singstimme wird von Individuen oft als persönlicher Angriff interpretiert, weil die Stimme direkt mit dem eigenen Selbst verknüpft ist. Dies ist der Aspekt von Musik, der das Fach und das Unterrichten des Fachs von anderen unterscheidet. Er besteht darin, dass Musik untrennbar zum Menschsein gehört (Cogdill,

2014; Lehmann, 2012). Musik ist ein Ausdrucksmittel des eigenen Selbst. Dies kann erklären, warum Personen ihr Singverhalten aufgrund negativer Kritik so ändern können, dass sie nie wieder singen. Wenn Menschen meinen, sie seien unmusikalisch oder könnten nicht singen, heißt das daher nicht notwendigerweise, dass das der Wahrheit entspricht (Swain & Bodkin-Allen, 2014).

Auch ein *Mangel an musikalischem Wissen* (Holden & Button, 2006, S. 29) ist ein Schlüsselfaktor für eine geringe musikalische Selbsteinschätzung. Studierende mit mehr musikalischer Erfahrung fühlen sich wohler beim Gedanken, Musik zu unterrichten (Apfelstadt, 1989; Barry, 1992; Berke & Colwell, 2004; Jeanneret, 1997).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht es um ein Universitätsseminar für „Nichtmusiker“. Dessen mögliche Wirkung auf die Einschätzung der Musikalität sowie die Bereitschaft und das Zutrauen der Teilnehmer, Musik zu unterrichten, soll mit Hilfe einer explorativen Fragebogenstudie untersucht werden, deren Ergebnisse hier dargestellt und diskutiert werden.

## **2 Ausbildung der Grundschullehrer im Fach Musik**

### **2.1 Bedeutung des Musikunterrichts in der Grundschule**

Angesichts des hohen Anteils fachfremder Lehrer in der Grundschule könnte man argumentieren, dass Kinder mit dem Wechsel an eine weiterführende Schule immerhin Unterricht bei einem ausgebildeten Musiklehrer bekommen und der Musikunterricht in der Grundschule nicht so wichtig sei. Jedoch sprechen viele Gründe für einen früheren Beginn der musikalischen Bildung. Neben beispielsweise positiven Effekten auf die Persönlichkeitsentwicklung (Schumacher, 2009) wird die musikalische Sozialisation in Kindheit und Jugend als ein Prädiktor für musikalische Aktivitäten im Erwachsenenalter angesehen. Die Gruppe der Neueinsteiger, die erst nach Berufsende ein Instrument lernen oder das Singen beginnen, ist relativ klein (Hartogh, 2013, S. 453). Die Hürde, im Alter ein Instrument zu lernen, ist höher, wenn man noch nie ein Instrument gespielt hat. Auch ist ohne vorherige Chorerfahrung das Mitsingen im Chor im Erwachsenenalter kaum zu

erwarten, wie die Studie von Kreutz und Brünger (2012) belegt. Mittlerweile hat sich die Vorstellung eines lebenslangen Lernens durchgesetzt (Gembris, 2014). Musik begleitet und beschäftigt den Menschen ein Leben lang. Die aktive Musikausübung im (späteren) Erwachsenenalter ist geeignet, Lebensqualität zu fördern (Minkenberg, 2007). Musikalische Sozialisation in Kindheit und Jugend ist dafür eine wichtige Basis.

Um diese Basis herzustellen, wären eine Etablierung von Schulchören sowie Maßnahmen wünschenswert, in denen Grundschulkinder erste Erfahrungen im Instrumentalspiel sammeln können. Da dies aus organisatorischen Gründen oft nicht möglich ist, spielt der Klassenlehrer in der Grundschule insbesondere bei musikfernen Elternhäusern eine signifikante Rolle für die musikalische Entwicklung der Kinder (Jeanneret & Degraffenreid, 2012).

## **2.2 Ziel eines Universitätsseminars für „Nichtmusiker“**

In Anbetracht der hohen Bedeutung des Musikunterrichts muss angesichts des überwiegend fachfremd erteilten Unterrichts in der Grundschule eine bessere Ausbildung der Grundschullehrer im Fach Musik gefordert werden. Lehrern, die wahrnehmen, dass sie unzureichend vorbereitet sind, fehlt das Vertrauen und sie produzieren negative Haltungen gegenüber ihrer Fähigkeit zum Unterrichten von Musik (Barry, 1992; Seddon & Biasutti, 2008).

Wie kann eine positive Haltung innerhalb des Studiums erreicht werden? Welche Lernumgebung ermutigt Studierende, Vertrauen in ihre musikalischen Fähigkeiten zu entwickeln? Ein Seminar, in dem Methoden vermittelt werden, kann einen beträchtlichen Einfluss auf das Zutrauen, Musik zu unterrichten, haben (Jeanneret, 1997; Probst, 2003; Stein, 2002; Siebenaler, 2006). Der Seminarleiter sollte herausfinden, welche musikalischen Aktivitäten den angehenden Grundschullehrern helfen, um Musizieren als etwas anzusehen, das sie selbst können und auch wollen, um das Leben ihrer Schüler zu bereichern (Probst, 2003).

Vor zu hohen Erwartungen bezüglich dessen, was man in einer Lehrveranstaltung für Nichtmusiker erreichen kann, warnt Peggy Bennett (1992). Sie unterscheidet das Unterrichten von Musik vom Unterrichten musikalischer Aktivitäten. Um wirklich *Musik* unterrichten zu können, braucht man Kenntnisse von Notation, Strukturen der Musik (z. B. Harmonien), Instrumenten und angemessenen Sequenzen für das Unterrichten von Musik sowie Kenntnisse der Charakteristika musikalischer Entwicklung und musikalischen Lernens bei Kindern. So wie man eine Sprache nicht in wenigen Tagen lernen kann, ist das bei Personen mit geringem musikalischen Hintergrund auch nicht bei Musik in kurzer Zeit möglich.

Dagegen ist es ein mögliches und erstrebenswertes Ziel, die Studierenden auf das Unterrichten *musikalischer Aktivitäten* vorzubereiten. Die Studierenden sollen im Seminar freudvolle, nicht beängstigende musikalische Aktivitäten erfahren, die auch Kinder begeistern. Wenn sie die Kraft der Musik, des kreativen Ausdrucks, der menschlichen Verbindung und der Beteiligung von Herzen gespürt haben, kann dies in den zukünftigen Lehrern den Wunsch wecken, dasselbe auch ihren Schülern durch musikalische Aktivitäten zu ermöglichen (Bennett, 1992).

### **2.3 Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung**

Wie viel Anstrengung die zukünftigen Grundschullehrer in ihren Musikunterricht investieren, wie weit sie sich herantrauen und wie schnell sie möglicherweise aufgeben, hängt entscheidend von ihrer Selbstwirksamkeitserwartung ab. Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1997) ist Selbstwirksamkeit der Glaube an unsere Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Diese Überzeugung ist verantwortlich für die Wahl der Tätigkeit, wie wir denken und uns verhalten und was wir meinen erreichen zu können. Daher werden wir uns eher für solche Tätigkeiten entscheiden, bei denen wir uns fähig und sicher fühlen, und dagegen Situationen vermeiden, wo dies nicht der Fall ist (Bandura, 1997). Das Konzept der Selbstwirksamkeit differenziert das Selbstvertrauen von den tatsächlichen Kompetenzen. Die Selbstwirksamkeit wird nicht als stabiles Persönlichkeitsmerkmal an-

gesehen, sondern als aktive, erlernte, kontextabhängige Überzeugung (Bandura, 1997).

Die Selbstwirksamkeit von Grundschullehrern in Bezug auf das Unterrichten von Musik und ihr persönlicher Grad der Wertschätzung von Musik spielen eine signifikante Rolle dafür, was in ihrem Klassenraum bewirkt werden kann (Battersby & Cave, 2014, S. 54). Die Selbstwahrnehmung ist die Basis von Verhalten und Motivation und kann sich direkt auf die Anzahl und Art der musikalischen Erfahrungen auswirken, die ein Lehrer seinen Schülern ermöglicht. Lehrer mit geringer musikalischer Selbstwirksamkeitserwartung verhelfen ihren Schülern zu einer geringeren Anzahl und Qualität musikalischer Erfahrungen als Lehrer mit positiven Haltungen und größerem Selbstvertrauen (Barry, 1992). Sie machen weniger Musik (Pajares, 1996), fühlen sich unfähig zu singen oder musikalische Aufgaben auszuführen (Giles & Frego, 2004), sind durch fehlende musikalische Vorerfahrungen gehemmt (Kvet & Watkins, 1993), geben schneller auf und sind negativ gegenüber ihrer Fähigkeit zum Unterrichten von Musik eingestellt (Seddon & Biasutti, 2008).

Viele Seminarteilnehmer sind überzeugt, nicht musikalisch (genug) zu sein. Ein wichtiges Ziel wäre, diese vorgefassten Meinungen in Frage zu stellen, damit der Kreis niedriger Erfolgserwartung an sich selbst und an die Schüler durchbrochen werden kann (Seddon & Biasutti, 2008; Hennessy, 2000). Menschen tendieren dazu, nur in dem Maß erfolgreich und effektiv zu sein, wie sie selbst daran glauben (Steele, 2010). Der erste Schritt wäre daher die Verbesserung der Selbstwirksamkeit durch die Entwicklung der richtigen Kombination von Fähigkeiten, Wissen und Dispositionen für das Unterrichten von Musik (Vanatta-Hall, 2010).

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass effektive Anleitungen zu verbesserten Fähigkeiten der zukünftigen Lehrer führen können, Musik zu unterrichten (Jeanneret, 1997; Siebenaler, 2006). Wichtig ist dafür, dass die Studierenden praktische und ermutigende Erfahrungen im Seminar machen, durch die sie lernen, Methoden zu entwickeln, die Schülern musikalische Erfahrungen ermöglichen. Diese können sie

dann in den allgemeinen Lehrplan mit Leichtigkeit und Selbstvertrauen integrieren (Berke & Colwell, 2004).

### **3 Basisqualifikation Musik für „Nichtmusiker“**

#### **3.1 Konzept der Basisqualifikation Musik**

Damit Grundschullehrer eine Basisausbildung in Fächern bekommen, die sie nicht studiert haben, aber später unterrichten müssen, hat die bayerische Staatsregierung 2003 ein Pflichtseminar für alle Studierenden im Lehramt Grundschule eingeführt, die Musik nicht als Fach gewählt haben. Ziel des Seminars ist die

„Vermittlung musikdidaktischer und musikpraktischer Grundkompetenzen, wie sie zum Unterrichten von Musik in allen geforderten Bereichen des Lehrplans (Singen und Stimmbildung, Elementares Instrumentalspiel, Musikhören, Bewegung, Tanz und Szenisches Spiel) notwendig sind“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2013).

Da die Vermittlungsfähigkeiten im Vordergrund stehen, werden die Inhalte überwiegend durch musikpraktische Tätigkeiten, die für den Musikunterricht in der Grundschule relevant sind, gelehrt. Die Seminarteilnehmer fungieren als Gruppe, die auf Instrumenten spielt, die Schritt für Schritt verschiedene Möglichkeiten der Liederarbeitung erfährt, tanzt und Methoden des Musikhörens erprobt.

Die Seminarleiter ermöglichen den Teilnehmern musikalische Erfahrungen und Lernprozesse. Dadurch wird bei den Studierenden die Selbstwahrnehmung ihrer Stärken aktiviert und die Entwicklung eines positiven musikalischen Selbstkonzepts auch im Sinne von Selbstwirksamkeitserwartungen befördert (Spychiger, 2007, S. 18). Als zukünftige Lehrer haben die Seminarteilnehmer die Verantwortung für den Aufbau musikalischer Selbstkonzepte bei Schülern und können den Kindern dadurch den Weg für positive lebenslange musikalische Entwicklung eröffnen oder eben auch nicht.



## **3.2 Fragebogenstudie**

### **3.2.1 Fragestellung und Ziel**

Mit welchen Gefühlen besuchen Studierende, die sich für nicht sehr musikalisch halten, die Basisqualifikation Musik an der Universität? Welche musikalischen Vorkenntnisse haben sie? Für wie musikalisch halten sie sich? Was kann ein Pflichtseminar bewirken? Ist es möglich, dadurch die Selbstwirksamkeitserwartungen zu verbessern? Zu diesen Fragen wurde eine explorative Fragebogenstudie konzipiert.

Durch den Fragebogen sollte neben musikalischen Vorerfahrungen erfasst werden, für wie musikalisch sich die Teilnehmer halten, wie sie ihrem künftigen Musikunterricht entgegensehen und ob sich diese Sichtweise durch das Seminar womöglich geändert hat.

### **3.2.2 Teilnehmer**

Teilnehmer waren 381 Studierende im Lehramt Grundschule an den bayerischen Universitäten Bamberg (62), Eichstätt (22), Erlangen-Nürnberg (137), Passau (109) und Regensburg (51); 94% davon weiblich (ein für das Lehramt an Grundschulen nicht überraschender Anteil). Die Teilnehmer waren im Durchschnitt 22 Jahre alt bei einer Altersspanne von 18-44 Jahren. Der Befragungszeitraum erstreckte sich über drei Semester: WiSe 13/14, SoSe 14, WiSe 14/15.

An der Fragebogenstudie nahmen 188 Studierende nur am Semesteranfang und 92 nur am Semesterende teil. Dazu kamen 98 Teilnehmer, die sowohl am Semesteranfang als auch am Semesterende die Fragebögen ausfüllten. Insgesamt nahmen damit 286 Teilnehmer am Semesteranfang und 190 am Semesterende teil. Der Umfang des Seminars betrug zwei Semesterwochenstunden über ein Semester hinweg. Geleitet wurde das Seminar in der Regel von Grundschullehrern mit abgeschlossenem Musikstudium.

### **3.2.3 Methode**

Als Untersuchungsinstrument wurden zwei Fragebögen für Semesteranfang und -ende entwickelt. Im Fragebogen am Semesteranfang ging

es um die Gründe, das Fach Musik nicht gewählt zu haben, musikalische Vorerfahrungen (Instrument, Chor), Erinnerungen an den eigenen Musikunterricht in der Grundschule, die Frage, worin die Teilnehmer positive Aspekte und Herausforderungen des Musikunterrichts sehen, und welche Erwartungen oder Befürchtungen zum Seminar bestanden.

Am Semesterende wurde danach gefragt, ob den Studierenden ein Bereich besonders Spaß gemacht hat und ob sie Bereiche kennengelernt haben, die neu für sie waren. Weiterhin wurde um Auskunft gebeten, ob das Seminar die Studierenden zu mehr musikalischer Aktivität angeregt hat und wie ihre Sicht auf den künftigen Musikunterricht aussieht. Bei beiden Fragebögen sollte die eigene Musikalität eingeschätzt werden.

### **3.2.4 Ergebnisse<sup>2</sup>**

Auf die Frage, warum sie nicht Musik als Fach gewählt haben, zeigte sich bei mehr als der Hälfte (55%) der Teilnehmer, dass sie andere Fächer mehr interessiert haben. Neben 10%, die Musik als Schulfach nicht gemocht haben, und 11%, die andere Gründe nannten, kreuzten (bei Mehrfachnennungen) 43% der Studierenden an, dass sie sich das Fach Musik nicht zugetraut haben. Dies ist ein hoher Prozentsatz, da nur 14% der Teilnehmer angaben, kein Instrument erlernt zu haben. Das am häufigsten genannte Instrument war die Blockflöte (35%), gefolgt von Klavier (22%), Gitarre (13%), Querflöte, Geige und sonstigen Instrumenten. 78% der Instrumentalisten spielten ihr Instrument drei und mehr Jahre, fast 30% spielten auch ein Zweitinstrument. Ein Fünftel (20,3%) derjenigen, die Musik nicht gewählt haben, war sogar am Musischen Gymnasium und hätte demnach problemlos alle Voraussetzungen für das Fach Musik mitgebracht.

Der Beginn des Instrumentalspiels der Studierenden lag bei mehr als drei Vierteln im Grundschulalter (n=276). Auf die Frage, wie oft die Teilnehmer singen, antworteten mehr als die Hälfte (57%) selten bis nie, 23% singen zeitweise und nur 19% gaben an, oft zu singen (vgl.

---

<sup>2</sup> Aus Platzgründen wird nur ein Teil der Ergebnisse dargestellt.

Abb. 1). Im Vergleich zur Untersuchung von 2004 (Schellberg, 2005) ist der Anteil derjenigen, die nie singen, von 9% auf 24% gestiegen (vgl. Abb. 1). 43% haben noch nie in einem Chor gesungen, 38% waren ein bis vier Jahre im Chor.

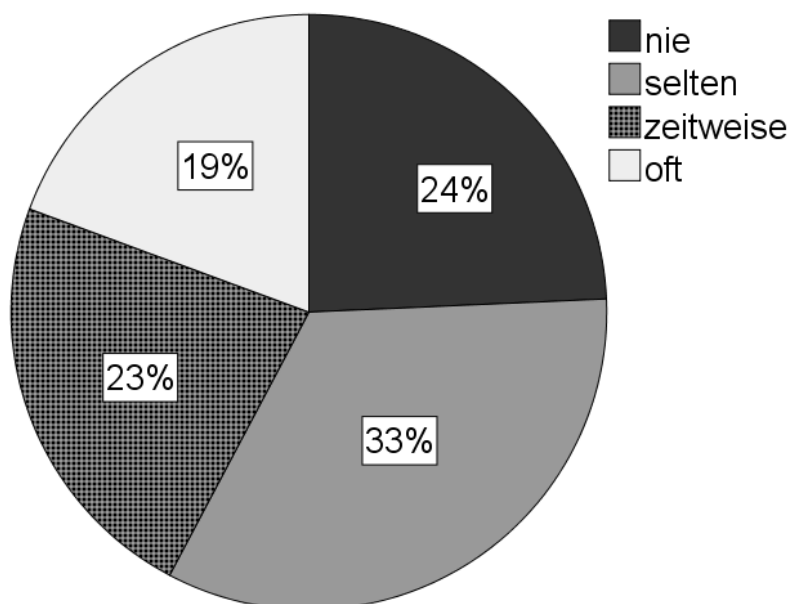


Abb. 1. Häufigkeit des Singens.

### 3.2.4.1 Musikunterricht

Ein Fünftel (21% bzw. 60 der befragten Personen) konnte sich an den eigenen Musikunterricht in der Grundschule nicht erinnern, etwa zwei Drittel (65% bzw. 187 Personen) erinnerten sich an Singen. Auch negative Erinnerungen wie das solistische Vorsingen wurden genannt.

Auf die Frage, worin die Teilnehmer am Musikunterricht etwas Positives sehen, antworteten die Studierenden mit vielen positiven Aspekten. Am häufigsten wurden Freude und Spaß, Gemeinschaft sowie Abwechslung und Entspannung genannt. Nahezu alle Teilnehmer fanden Musik positiv und wichtig, manche fügten hinzu, dass sie sich wünschten, musikalischer zu sein.

### 3.2.4.2 Einschätzung Musikalität vorher – nachher

Die Studierenden wurden gebeten, auf einer Skala von 1 bis 10 ihre eigene Musikalität einzuschätzen, wobei 1 eine geringe und 10 eine hohe Musikalität bedeuten. Die meisten gaben dabei einen mittleren Wert an, wie in der Abbildung 2 zu sehen ist. Die Verteilung entspricht der Normalverteilung (Gembris, 2013, S. 105). Der Durchschnitt liegt bei 5 (5,09).

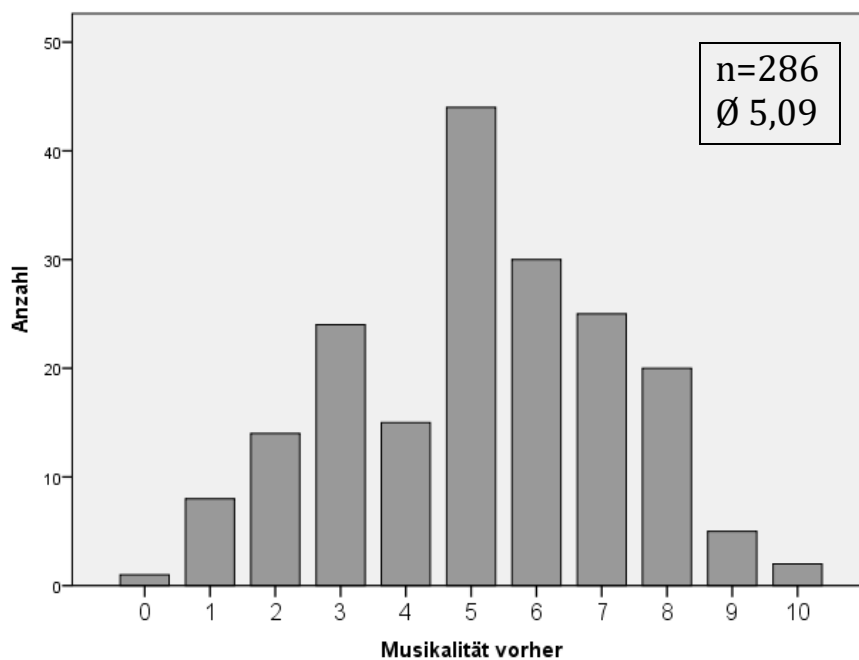


Abb. 2. Einschätzung der eigenen Musikalität vor dem Seminar.

Bei der Gruppe, die den Fragebogen am Semesterende ausfüllte, erkennt man eine Verlagerung nach rechts (vgl. Abb. 3). Der am häufigsten angegebene Wert liegt nicht mehr bei 5, sondern bei 6 und 7 mit einem Mittelwert von 5,67. Die Teilnehmer schätzen nach dem Seminar ihre eigene Musikalität höher ein. Dieser Unterschied ist auch statistisch signifikant ( $p=.000$ ).

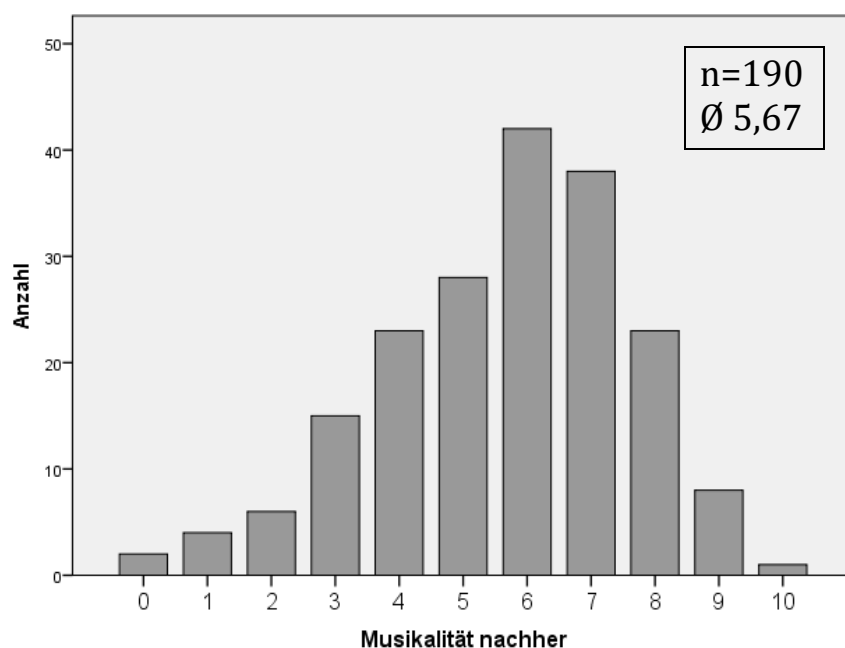


Abb. 3. Einschätzung der eigenen Musikalität nach dem Seminar.

Bei den 98 Teilnehmern, die den Fragebogen sowohl am Anfang als auch am Ende ausgefüllt haben, wird die Veränderung noch deutlicher. Anfangs zeigt sich wieder eine Normalverteilung mit einem Durchschnittswert von 4,97 (vgl. Abb. 4), aber nach dem Seminar wird die eigene Musikalität mit einem Durchschnittswert von 5,91 um eine Stufe höher bemessen (vgl. Abb. 5). Auch dieser Unterschied ist statistisch hochsignifikant ( $p=.000$ ).

Die Balkendiagramme zeigen in dieser Teilnehmergruppe am Semesterende wiederum eine Verlagerung zu höheren Werten. Weiterhin ist ablesbar, dass 22 Teilnehmer vor dem Seminar den Wert 1 bis 3 angaben. Nach dem Seminar nannte niemand mehr die 1, vielmehr gaben nur noch jeweils zwei Personen den Wert 2 und 3 an. Damit schätzten offensichtlich diese 18 Teilnehmer mit dem geringen Ausgangswert ihre Musikalität am Semesterende höher ein.

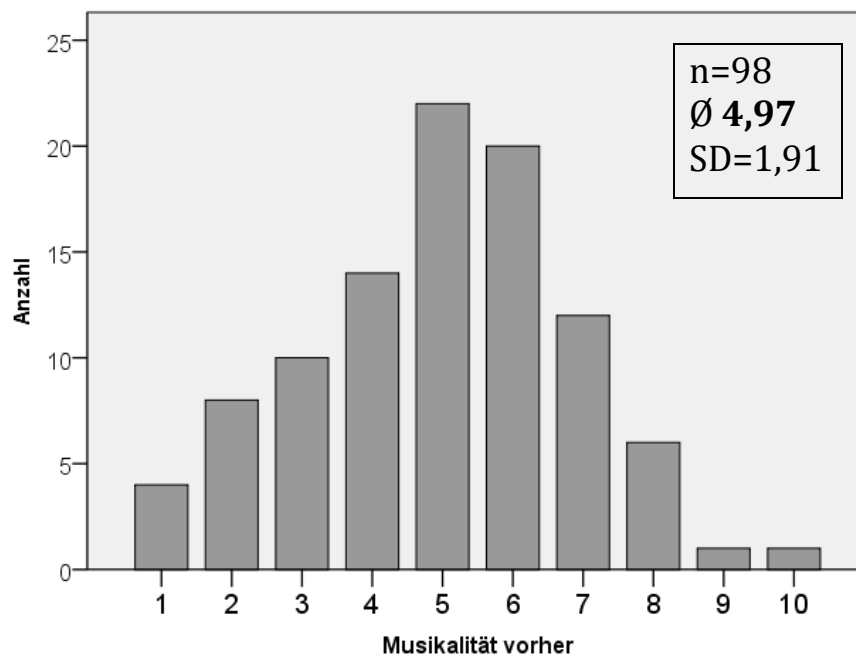


Abb. 4. Einschätzung der eigenen Musikalität vor dem Seminar.

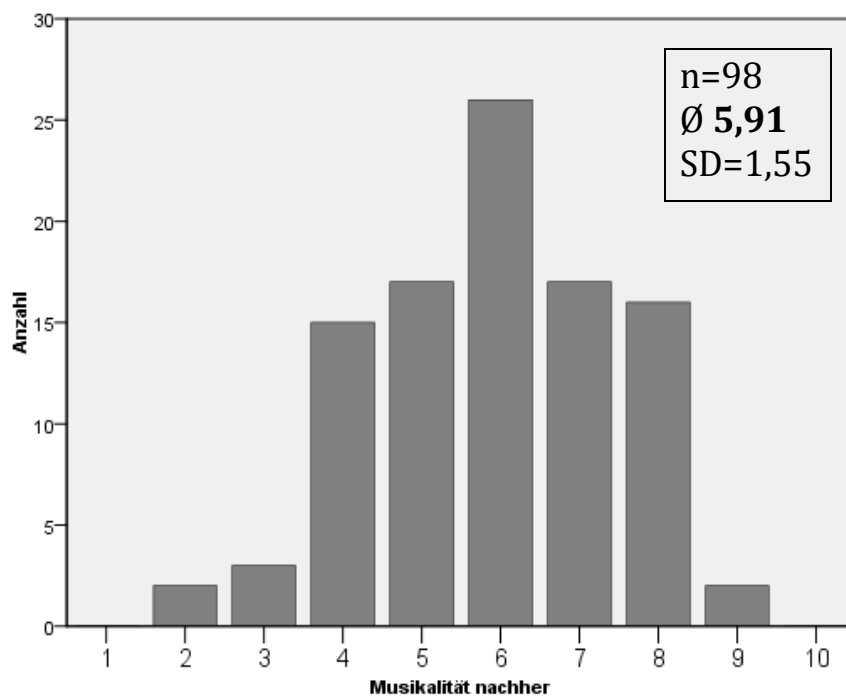


Abb. 5. Einschätzung der eigenen Musikalität nach dem Seminar.

Wenn man sich die Unterschiede genau anschaut, ist erkennbar, dass nicht alle Teilnehmer ihre Musikalität höher einschätzten (vgl. Abb. 6). 27 Personen haben ihren Wert gleich eingeschätzt, 6 Teilnehmer einen Wert geringer. Diese hatten teilweise auch hohe Ausgangswerte – es wurde z. B. der Wert 10 nicht mehr angegeben. Zwei Drittel der Studierenden (64 Personen) jedoch haben damit insgesamt am Ende des Seminars ihre Musikalität höher bewertet.

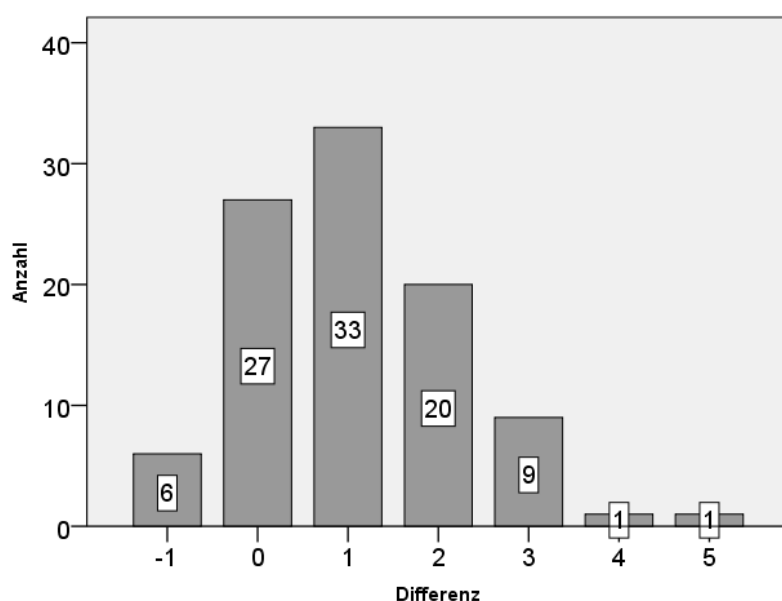


Abb. 6. Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Musikalität nach dem Seminar.

### 3.2.4.3 Was hat Spaß gemacht, was war neu?

Auf die offene Frage, ob ihnen ein Bereich der Basisqualifikation besonders Spaß gemacht hat, gaben 96% ein „ja“ als Antwort bzw. nannten Bereiche wie das Instrumentalspiel, die Praxisnähe, Singen, Tanzen, Klanggeschichten und andere. Nur 4% antworteten mit „nein“. Aufschlussreich sind die Angaben zur Frage, ob etwas neu für die Teilnehmer war. Dies war auch eine offene Frage, es waren keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. 20% antworteten mit „nichts“, aber fast ebensoviele (18%) schrieben „fast alles“ oder „so gut wie alles“. Für ein weiteres Fünftel (19%) waren die didaktischen Zugänge und die Unterrichtsvorbereitung für das Fach Musik neu. Viele haben erstmalig Instrumente wie Boomwhackers kennengelernt sowie

erfahren, dass man Musik auch mit Alltagsgegenständen bzw. Percussion mit Händen, Füßen und Bechern machen kann („musizieren ohne Instrumente“ (w, 25 [6])).<sup>3</sup> Wie man mit Kindern improvisieren und Musik erfinden kann, Gedichte vertont, Stimm-bildungsgeschichten entwirft und Lieder erarbeitet, wurden ebenfalls als neue Bereiche genannt. Häufig wird ein Staunen über die Vielfalt an Möglichkeiten, Musik aktiv zu lehren, erkennbar („habe ich nicht erwartet“ (m, 25)). Hier spiegelt sich offenbar die Situation der vielen fachfremd unterrichtenden Lehrer in den Schulen wider. Vor Einführung der Basisqualifikation erhielten diese gar keine Musik-ausbildung und ihre Schüler haben demzufolge auch nicht die mögliche Bandbreite des Musikunterrichts kennenlernen können. Neu war, „dass Musikunterricht so vielseitig, abwechslungsreich und spannend ist“ (w, 22 [6]).

#### **3.2.4.4 Musikalische Anregung durch Seminar**

9,9% gaben an, durch das Seminar nicht zu mehr musikalischer Aktivität angeregt worden zu sein, und 45,8% waren so aktiv wie vorher (woraus leider nicht ersichtlich ist, ob diese Aktivität hoch oder gering ist). Aber 44,3% wurden durch das Seminar angeregt, mehr Musik zu machen. Sie hatten entweder den Vorsatz, Klavier oder Gitarre zu lernen („ich möchte Gitarre spielen lernen“) (w, 23 [3]), oder gaben an, es bereits zu tun, also (wieder mehr) zu singen bzw. ihr Instrument zu spielen. Einige haben sich sogar Instrumente gekauft: „Ich habe mir ein Glockenspiel und Rasseln gekauft und benutze sie beim Singen“ (w, 23 [4]).

Andere möchten an der Universität angebotene Kurse zum schulpraktischen Gitarrenspiel besuchen: „will wieder Gitarre spielen, evtl. geht das auch an der Uni als Kurs“ (w, 24 [6]). Weitere Antworten zu mehr musikalischer Aktivität lauteten: „ja, ich habe viele Hemmungen verloren“ (w, 24 [6]) oder „ich singe seitdem wieder mehr“ (w, 20 [7]).

---

<sup>3</sup> Die Angaben in den Klammern beziehen sich auf (Geschlecht w = weiblich, Alter [Einschätzung eigener Musikalität]). Sofern beide Fragebögen ausgefüllt wurden, werden beide Werte für die Einschätzung der eigenen Musikalität erst am Anfang, dann nach dem Pfeil am Ende des Semesters aufgeführt.



### 3.2.4.5 Sicht auf künftigen Musikunterricht

Wie sehen die Seminarteilnehmer nun ihrem künftigen Musikunterricht entgegen? Die folgenden zusammengefassten Antworten wurden entsprechend der Wortwahl der Studierenden mit der Höhe der Anzahl zu dieser offenen Frage erstellt (vgl. Tab. 1):

Wie sehen Sie nun Ihrem künftigen Musikunterricht entgegen?	Anzahl
positiv / mit Freude	54
optimistisch / sicher / gut/ zuversichtlich	14
gut bzw. besser vorbereitet / mit vielen Ideen	36
positiver / optimistischer/ sicherer	22
(etwas) entspannter / gelassener / beruhigter	21
weniger ängstlich / (bisschen) nervös	16
mit Bedenken	11
inhaltliche Äußerungen	7
ohne Angabe, neutral	11

Tab. 1. Ansichten zu künftigen Musikunterricht.

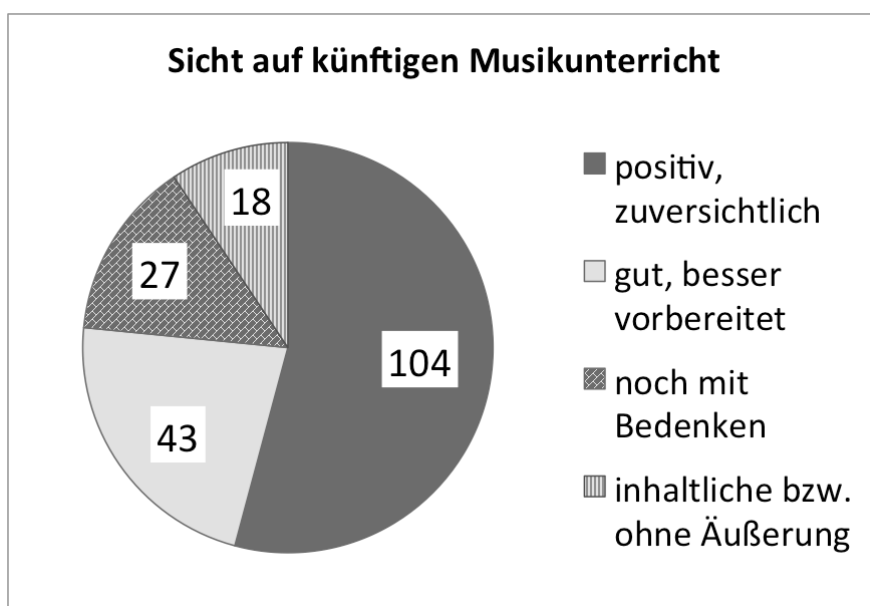


Abb. 7. Zusammenfassende Sicht auf den künftigen Musikunterricht

Damit sehen über die Hälfte (54,2%) dem Musikunterricht mit Freude bis gut vorbereitet entgegen, etwa ein Viertel (24,5%) positiver bis weniger ängstlich (vgl. Abb. 7). Zu beachten ist, dass der Gebrauch der Steigerungsform darauf hindeutet, dass anfangs durchaus Bedenken bestanden: „Sehr viel klarer, motivierter und mit weniger Unsicherheit“ (w, 21 [6→7]); „positiver/mutiger als vor dem Seminar“ (w, 20 [5]).

### **3.3 Wie erklärt sich der positive(re) Blick auf den künftigen Musikunterricht?**

#### **3.3.1 Musikunterricht in allen Facetten**

Die Studierenden haben (zum Teil erstmals) Musikunterricht in allen Facetten kennengelernt: „Musik heißt nicht nur singen, sondern spricht mehrere Bereiche an“ (w, 21 [5]). 80% nannten mindestens einen Bereich, der für sie neu war, für 18% davon war (fast) alles neu.

Dieses Ergebnis scheint auch plausibel vor dem Hintergrund, dass die Teilnehmer wohl selber in der Grundschule nur zum Teil fachgerechten Musikunterricht erlebt haben. Im Seminar haben sie nicht nur alle Lernbereiche des Musikunterrichts, sondern auch deren methodische Erarbeitung anhand vieler Unterrichtsmaterialien kennengelernt und geübt. „Die Unterrichtsmaterialien haben mir geholfen, mir nun einen Musikunterricht besser vorzustellen“ (w, 20 [3]) oder „Musikunterricht ist sehr abwechslungsreich und das Unterrichten kann daher viel Spaß machen“ (w, 21 [7]) und „Musikunterricht ist für mich eine Herausforderung, die ich gerne angehe, da man viele unterschiedliche Möglichkeiten / Methoden hat einen guten Musikunterricht zu ermöglichen“ (m, 27 [4]).

#### **3.3.2 Musikalische Vorbildung als nicht entscheidend erfahren**

Durch das Seminar haben die Studierenden gemerkt, dass es viele musikalische Tätigkeiten gibt, die man auch ohne ausgeprägte Singfähigkeiten oder Instrumentenkenntnisse ausführen kann. Dazu zählen die Bewegung zur Musik, das Tanzen, das Erfinden von Musik, das Ausführen von Rhythmen durch Bodypercussion, Alltagsgegenstände und

Rhythmusinstrumente sowie das Erschließen musikalischer Werke durch verschiedene Methoden. Dazu einige Äußerungen zur Sicht auf den künftigen Musikunterricht:

- „Positiver als zuvor, weil ich gemerkt habe, dass man nicht unbedingt ein Instrument beherrschen muss oder begnadeter Sänger sein muss, um guten, abwechslungsreichen Musikunterricht zu halten“ (w, 22 [5→6])
- „auch wenn man nicht musikalisch [ist], kann man viel mit den Kindern in Richtung Musik machen“ (w, 21 [6])

Lehrerbildner müssen sich bewusst sein, dass Erfahrungen aus der Vergangenheit einen großen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrer und damit auf das Engagement im Musikunterricht haben (Garvis & Pendergast, 2010; Battersby, 2014, S. 53). Diese durch oft fehlende musikalische Erfahrungen in der Grundschulzeit oder auch negative Erinnerungen von Instrumentalspiel oder Singen entstandenen Haltungen haben sich durch das Erleben von Musizierformen, von denen sich die Studierenden vorstellen können, sie auch mit Kindern auszuführen, möglicherweise geändert.

### **3.3.3 Erlebnis Gruppenmusizieren und Bewusstwerden der eigenen Musikalität**

Die Studierenden hatten nicht nur nach Beobachtungen der Seminarleiter, sondern auch nach ihren Angaben im Fragebogen Freude und Spaß beim Musizieren mit der Seminargruppe. Emotionale Wirkungen sind ein sehr starkes und bestimmendes Element musikalischer Erfahrung (Spychiger, 2007). Wenn Seminarteilnehmer durch gemeinsames Singen und Musizieren positive emotionale Wirkungen erfahren, könnte dies Veränderungen in ihrem musikalischen Selbstkonzept hervorrufen (Spychiger, 2007, S. 16). Daraus resultiert häufig der Wunsch, diese Erfahrung auch Schülern zu ermöglichen: „weil ich es als besonders wichtig erachte mit Kindern zu musizieren“ (m, 27 [4]) oder „jetzt habe ich auch Lust mit den Kindern Musik zu machen“ (w, 23 [4→7]).

Sich musikalisch zu betätigen, ist ein Verhalten,

„das Menschen mit Vorliebe zu mehreren ausüben und das geradezu ansteckend ist. Möglicherweise besteht zwischen unserer Musikalität und unserem Bedürfnis nach Gemeinschaft ein sehr enger evolutionärer Zusammenhang“ (Lehmann, 2012, S. 51).

Belege für die Musikalität aller Menschen sind die Fähigkeit zur Synchronisation (z. B. Rhythmen im Fußballstadion) und die Fähigkeit zum vokalen Lernen (Singen). Musikpsychologen gehen von der Annahme aus, dass jeder Mensch eine entwicklungsfähige und entwicklungswürdige Musikalität besitzt (Gembris, 2005, S. 399). In der Ausführung von rhythmischen Übungen beispielsweise haben die Studierenden nicht nur methodische Möglichkeiten gelernt, sondern verbesserten gleichzeitig ihre eigenen rhythmischen Fähigkeiten und damit ihre Musikalität. Dasselbe gilt für alle anderen Lernbereiche.

### **3.3.4 Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung**

Trauen sich die Teilnehmer nun eher zu, Musikunterricht zu erteilen? Nach Bandura (1997, S. 79) gibt es vier Faktoren, die die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen. Diese sind (1) Gelingenserfahrungen („mastery experiences“), (2) stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung von Verhaltensmodellen („vicarious experiences“), (3) Vorgänge sprachlicher Überzeugung („verbal/social persuasion“) und (4) die Wahrnehmung eigener positiver Gefühlsregungen („somatic and emotional states“) (Busch, 2013). Alle vier Faktoren haben sich im Laufe des Seminars eingestellt.

(1) Das wichtigste Element zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung sind eigene Gelingenserfahrungen (de Vries, 2013; Zelenak, 2015). Wohldosierte Erfolgswahrnehmungen sind das stärkste Mittel, wenn die Lernenden diese Erfolge ihrer eigenen Fähigkeit und Anstrengung zuschreiben können (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42). Eine häufige Beobachtung von Seminarleitern in der Studie war, dass das anfängliche Zögern, beispielsweise Xylophonschlägel in die Hand zu nehmen, schnell der Begeisterung wich, sobald die Studierenden merkten, dass sie die Spielaufgabe nicht nur bewältigten, sondern dass es auch noch gut klang (z. B. beim Improvisieren in der Pentatonik). Die Annahme, das Instrument nicht spielen zu können, stellte sich bald

als falsch heraus. Durch das voraussetzungslose Musizieren wurden den Studierenden diese Gelingenserfahrungen ermöglicht.

(2) Der zweite Faktor, die Beobachtung von Rollen- und Verhaltensmodellen, konnte seine Wirkung ebenso entfalten. Denn durch das Vorbild des Seminarleiters konnten die Studierenden nicht nur ein Modell beobachten, sondern erhielten auch einen Einblick in den Prozess der Bewältigung einer Aufgabe, da der Dozent in der Regel hinterher darüber reflektierte, wie und warum er welche Vorgehensweise bei der Erarbeitung gewählt hat. Jeanneret (1997) schreibt dem Seminarleiter als Rollenmodell eine große Bedeutung für die Anleitung zur Anwendung von Lehrstrategien zu. Der musikalische Hintergrund des Dozenten ist nach Stein (2002) die wichtigste Variable, die zu einer Haltungsänderung in der Wertschätzung des Fachs Musik bei den Studierenden führt.

„Der Dozent hatte eine sehr nette & freundliche Art. Man merkt, dass die Musik sein Leben ist. Diese Freude konnte er gut rüberbringen. Die vorbereitenden Unterrichtsstunden helfen mir später in meinem Beruf sehr gut (w, 22 [7])“.

Da häufig auch Studierende die Aufgabe bekamen, musikalische Aktivitäten zu leiten, fand zudem ein „peer learning“ statt, das ebenso als erfolgversprechend angesehen wird (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 44).

(3) Die sprachliche Überzeugung („Du kannst es“) als dritter Faktor in Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie wirkt am ehesten, wenn sie von einer Autorität ausgesprochen wird, in diesem Fall der Seminarleiter.

(4) Die positive gefühlsmäßige Erregung als vierter Faktor wird eher als eine schwächere Größe zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung angesehen. Sie hilft aber dabei, Ängste zu reduzieren, was für einige Studierende sicher sehr wichtig war: Teilnehmer schauen dem künftigen Musikunterricht „weniger ängstlich“ (w, 21 [1→2]) entgegen.

Die Äußerungen im Fragebogen zeigen, dass die musikalische Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert wurde, wodurch das Zutrauen, Musikunterricht halten zu können, geweckt bzw. gestärkt wurde: „Ich bin

optimistisch, dass ich kompetent Musikunterricht im Rahmen meiner Möglichkeiten geben kann“ (w, 25 [1→4]) oder „Ich bin durch die Basisquali sehr gestärkt worden“ (w, 19 [6→6/7]) oder „Ich habe wegen Praxis weniger Hemmungen, mich daran zu versuchen“ (w, 21 [7]).

### **3.3.5 Interesse wurde geweckt**

Auch wenn zahlreiche empirische Befunde belegen, dass mit Hilfe von Selbstwirksamkeitsindikatoren sowohl kognitive als auch motivationale und affektive Aspekte der Verhaltensregulation relativ gut vorhergesagt und „erklärt“ werden können, wird kritisiert, dass Fragen zu Lernmotivation und Interesse dadurch nur unzureichend beleuchtet werden (Krapp & Ryan, 2002, S. 74). Die Selbstwirksamkeit alleine kann die besondere Qualität einer interessenbasierten Tätigkeits- oder Lernmotivation nicht erklären. Es gibt viele Dinge, zu denen man in der Lage ist, sie zu tun, die aber weder eine persönliche Bedeutung haben noch ein längerfristiges Interesse hervorrufen. Für die Veränderung und Entwicklung in der persönlichen Motivations- und Interessenstruktur spielen weitere Faktoren eine Rolle wie emotionale Steuerungskomponenten und soziale Beziehungen (ebd.). Viele emotionale Äußerungen im Fragebogen lassen annehmen, dass solche Faktoren bedeutsam waren.

44,3% der Studierenden gaben an, mehr auf ihrem Instrument zu spielen bzw. ein Instrument lernen zu wollen. Dies drückt auch ein gestiegenes Interesse an weiterer musikalischer Tätigkeit aus. Aus der eigenen positiven Musiziererfahrung und dem Bewusstwerden der eigenen Musikalität erwuchs auch das Verlangen nach Verbesserung der eigenen musikalischen Fähigkeiten. Der Wunsch nach Kursen zum Notenlernen wurde ebenso geäußert wie die Bereitschaft zu vielfältiger musikalischer Fortbildung. Dieser Motivationsschub sollte unbedingt genutzt werden, indem die Universitäten Angebote zu schulpraktischem Instrumentalspiel und Chorsingen, besser noch Gesangsunterricht, bereitstellen. Fortbildungsangebote können eine Verbindung zu den weiteren Phasen der Lehrerbildung herstellen.

### 3.4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen einen Zugewinn an Selbstvertrauen. Für den Erfolg des Seminars ist die Entwicklung positiver Haltungen zum Musikunterricht ausschlaggebend. „With a positive attitude and enthusiasm, the methods student/classroom teacher becomes a powerful advocate for music in the elementary school“ (Gerber, 1992, S. 26). Die persönlichen Erfolge der Studierenden legen das Fundament für Selbstvertrauen und Enthusiasmus, dies auch mit den Kindern zu teilen. „Ich freue mich darauf, den Kindern Spaß an der Musik zu schenken“ (w, 22 [7]) oder „Ich bin froh, viele gute Ideen bekommen zu haben! Vieles werde ich auch mit meinen Schülern machen“ (w, 20, [3→5]). Wenn die Teilnehmer realisieren, dass sie selbst Musik machen und musikalische Aktivitäten anleiten können, also musikalische Fähigkeiten besitzen und an andere weitergeben können, ist das eine aufregende Erkenntnis, die auch ihren Weg ins Klassenzimmer findet (Gerber, 1992).

Ein hervorstechendes Ergebnis der Studie ist die Verbesserung in der Einschätzung der eigenen Musikalität. Eine Teilnehmerin hat das auch als Erwartung an das Seminar im Semesteranfangsfragebogen formuliert: „Meine Erwartungen sind mehr musikalisch zu werden und vor allem, dass ich später guten Musikunterricht kann“ (w, 20 [4→6]). Angesichts der höheren Einschätzung ihrer Musikalität am Semesterende sind die Erwartungen dieser Studentin offenbar erfüllt worden.

Die höhere Einschätzung der Musikalität ist sicher nicht nur der bloßen Ausführung von Aktivitäten im Seminar zu verdanken, sondern auch dadurch hervorgerufen worden, dass sich die Studierenden durch das Musizieren ihrer eigenen musikalischen Fähigkeiten bewusst wurden.

Wieweit sich die musikalischen Fähigkeiten entwickelt haben, wurde nicht untersucht. Durch die Bereitstellung von effektiven Lehrmethoden für das Unterrichten von Musik zeigt sich aber eine Zunahme der Bereitschaft zum Unterrichten. Der Praxisbezug hat die Relevanz der Lehrveranstaltung für die Studierenden verdeutlicht:

„Mir hat das Seminar sehr viel Spaß gemacht. Ich freue mich darauf, den Kindern in der Schule den Spaß an der Musik zu vermitteln. Ich

bin immer gerne in das Seminar gekommen, weil ich weiß, dass ich die Inhalte gut in der Praxis umsetzen kann“ (w, 22 [7]).

Dass sich die Teilnehmer der Basisqualifikation schon für gute Musiklehrer halten, ist sicher nicht der Fall. „Ich werde ungern ‚richtige‘ Musiklehrerin, aber ich habe gute Ideen & Anregungen bekommen, für den Fall, dass ich es doch unterrichten muss“ (w, 22 [7]). Das Seminar ist nicht lang genug, um anspruchsvolle Fähigkeiten zu entwickeln, aber es hat bestehende Fähigkeiten verstärkt und bewusst gemacht, latente Fähigkeiten angeregt und ein bisher womöglich schlafendes Interesse bestärkt. Durch die Erfahrung sequenziellen Lernens für Grundschulkinder haben die angehenden Lehrer früheres musikalisches Wissen wieder- oder das Fach Musik teilweise zum ersten Mal entdeckt (vgl. auch Gerber, 1992, S. 25). Wenn wir wollen, dass die künftigen Klassenlehrer in ihrem vollen Stundenplan auch noch Musik unterbringen, müssen wir in ihnen den Wunsch dazu wecken (Bennett, 1992).

Wurde auch das musikalische Selbstkonzept verbessert? Die Antwort lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht ableiten. Bei Studierenden mit guter musikalischer Vorbildung wäre das möglich. Die Teilnehmer mit geringem musikalischen Hintergrund sind sich sicher bewusst, dass sie immer noch kein Instrument spielen. Allerdings kann mit gutem Grund angenommen werden, dass sich ein Teilbereich des musikalischen Selbstkonzepts, die Selbstwirksamkeitserwartung, erheblich verbessert hat. Die Studierenden wissen, dass sie nun in der Lage sind, musikalische Aktivitäten anzuleiten, und scheinen ihre anfänglichen Hemmungen beim Musizieren durch die Seminarteilnahme überwunden zu haben. Damit wäre das wichtigste Ziel des Seminars erreicht.

#### **4 Fazit**

Die Aussagen der Studierenden legen eine positive Wirkung des Seminars nahe. Durch das Aufzeigen und Einüben der Anleitung grundschulgerechter Methoden des Musikunterrichts wurde nicht nur die Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert, sondern durch das emotionale Erleben des gemeinsamen Musizierens wurde Interesse geweckt



und die Motivation zum eigenen Unterrichten von Musik ist entstanden. Statt musikalische Tätigkeiten aufgrund mangelnden musikalischen Selbstvertrauens zu vermeiden, geben die Ergebnisse der Fragebogenstudie Anlass zur Hoffnung, dass die zukünftigen Lehrer Musik in ihren Unterricht einbeziehen werden. Allerdings ist eine fortlaufende Unterstützung für das Unterrichten von Musik notwendig, um sicherzustellen, dass die Studierenden in ihrer Lehrerzeit nicht ihr Selbstvertrauen und den Enthusiasmus wieder verlieren (Russell-Bowie, 2012). Die Bereitschaft der Studierenden, Musik zu unterrichten und auch Fortbildungen im Fach Musik zu besuchen, ist nach den Ergebnissen der explorativen Fragebogenstudie jedenfalls deutlich vorhanden.

## Literaturverzeichnis

- Apfelstadt, H. (1989). Do We Have to Sing? Factors Affecting Elementary Education Majors' Attitudes Toward Singing. *Update: Applications of Research in Music Education* 8(1), 24-27.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barry, N. H. (1992). Music and Education in the Elementary Music Methods Class. *Journal of Music Teacher Education Fall 1992* 2(1), 16-23.
- Battersby, S. L. & Cave, A. (2014). Preservice Classroom Teachers' Preconceived Attitudes, Confidence, Beliefs, and Self-Efficacy Toward Integrating Music in the Elementary Curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education* 32(2), 52-59.
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2015). *Lehrerausbildung in Bayern. Teil 2: Fachwissenschaftliche Ausbildung im Studienjahr 2013/14, B3202C 201300*. München. Verfügbar unter: [https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/index.php?cat=c8\\_Bildung--Rechtspflege.html&page=2](https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/index.php?cat=c8_Bildung--Rechtspflege.html&page=2) [31.01.2016].

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2013). Amtsblatt Nr. 23. Verfügbar unter: <https://www.verkuendung-bayern.de/files/kwmbbl/2013/23/kwmbbl-2013-23.pdf> [19.01.2016].
- Bennett, P. D. (1992). On Preparing Classroom Teachers to Teach Music. Rethinking Expectations. *Journal of Music Teacher Education* 1(2), 22-27.
- Berke, M. & Colwell, C. M. (2004). Integration of Music in the Elementary Curriculum. Perceptions of Preservice Elementary Education Majors. *Update: Applications of Research in Music Education* 23(1), 22-33.
- Busch, T. (2013). *Was, glaubst du, kannst du in Musik? Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: LIT-Verlag.
- Cogdill, S. H. (2014). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education. What the Experts Say. *Update: Applications of Research in Music Education* 33(2), 49-57.
- Garvis, S. (2013). Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education* 30, 85-101.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2010). Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education* 2, 28-40.
- Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In H. de La Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie*. Laaber: Laaber, 394-456.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (4. unveränd. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Gembris, H. (2014). Musikalische Begabung und Talent in der Lebenszeitperspektive. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung* (S. 184-218). Hildesheim: Georg Olms.

- Gerber, L. (1992). On Preparing Classroom Teachers to Teach Music: The Second Door. *Journal of Music Teacher Education* 1(2), 22-27.
- Giles, A. M. & Frego, R. J. D. (2004). An Inventory of Music Activities Used by Elementary Classroom Teachers: An Exploratory Study. *Update: Applications of Research in Music Education* 22(2), 13-22.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Berlin [u. a.]: Lit.
- Hartogh, T. (2013). Musizieren und Musikhören im höheren Erwachsenenalter. In R. Heyer (Hrsg.), *Handbuch Jugend - Musik - Sozialisation* (S. 437-463). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education* 17(02), 183-196.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education* 23(01), 23-28.
- Jeanneret, N. (1997). Model for Developing Preservice Primary Teachers' Confidence to Teach Music. The 16th International Society for Music Education: ISME Research Seminar (Summer, 1997). *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 133, 37-44.
- Jeanneret, N. & Degraffenreid, G. M. (2012). Music Education in the Generalist Classroom. In G. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford handbook of music education, Volume 1* (S. 399-416). Oxford: Oxford Univ Pr.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 56-82). Weinheim [u. a.]: Beltz.

- Kreutz, G. & Brünger, P. (2012). Musikalische und soziale Bedingungen des Singens: Eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern. *Musicae Scientiae* 16(2), 168-184.
- Kvet, E. J. & Watkins, R. C. (1993). Success Attributes in Teaching Music as Perceived by Elementary Education Majors. *Journal of Research in Music Education* 41(1), 70-80.
- Lehmann, C. (2012). *Der genetische Notenschlüssel. Warum Musik zum Menschsein gehört*. München: Herbig.
- Mills, J. (1989). The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence. *British Journal of Music Education* 6(02), 125-138.
- Minkenberg, H. (2007). Aspekte des Musikerlebens erwachsener Laienmusiker. Eine empirische Untersuchung. In W. Auhagen (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (S. 128-149). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research* 66(4), 543-578.
- Probst, T. G. (2003). The Relationship between the Undergraduate Music Methods Class Curriculum and the Use of Music in the Classrooms of In-Service Elementary Teachers. *Journal of Research in Music Education* 51(4), 316-329.
- Russell-Bowie, D. (2012). Developing Preservice Primary Teachers' Confidence and Competence in Arts Education using Principles of Authentic Learning. *Australian Journal of Teacher Education* 37(1), 60-74.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 78-93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schumacher, R. & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Berlin, Bonn: BMBF, Referat Bildungsforschung.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem (Hrsg.) & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik* 44, Beiheft 28-53.
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research* 10(3), 403-421.
- Siebenaler, D. (2006). Training Teachers with Little or No Music Background: Too Little, Too Late? *Update: Applications of Research in Music Education* 24(2), 14-22.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik* 33, 9-20.
- Steele, N. A. (2010). Three Characteristics of Effective Teachers. *Update: Applications of Research in Music Education* 28(2), 71-78.
- Stein, M. R. (2002). Music courses for preservice elementary classroom teachers. Factors that affect attitude change toward the value of elementary general music, Diss. University of Northern Colorado. *Dissertation Abstracts International* 63(07), 2488-A.
- Swain, N. & Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs. *British Journal of Music Education* 31(03), 245-263.
- Vannatta-Hall, J. E. (2010). *Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach music*, Diss. University of Illinois at Urbana-Champaign. Verfügbar unter: [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/16854/1/VannattaHall\\_Jennifer.pdf?sequence=4](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/16854/1/VannattaHall_Jennifer.pdf?sequence=4) [19.01.2016].
- Vries, P. de (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research* 15(4), 375-391.

- Wiggins, R. A. & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts* 9(12), 1-26.
- Zelenak, M. S. (2015). Measuring the Sources of Self-Efficacy Among Secondary School Music Students. *Journal of Research in Music Education* 62(4), 389-404.

# Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule

Band 107 *Eva Mittmann*

## **Musikalische Förderung hörgeschädigter Kinder**

Eine empirische Studie im sonderpädagogischen Kontext

Essen 2013, 344 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-370-3

Band 108 *Matthias Dominik Regniet*

## **Chorklassenunterricht**

Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf  
Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten,  
Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen  
einer zweijährigen Längsschnittstudie

Essen 2014, 270 Seiten, 38,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-379-6

Band 109 *Ivo Ignaz Berg*

## **Musikalische Spannung**

Grundlagen und Methoden für den Instrumentalunterricht

Essen 2014, 278 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-382-6

Band 110 *Magnus Gaul (Hrsg.)* unter Mitarbeit von *Edith Müller-Rieckmann*

## **»Klänge«**

Essays zu didaktischen Lernprozessen, zur künstlerischen Entfaltung  
und zur Musikalität bei Blinden und hochgradig Sehbehinderten

Essen 2015, 258 Seiten, 34,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-366-6

Band 111 *Lina Oravec/Anne Weber-Krüger (Hrsg.)*

## **Musiklernen in der Grundschule**

Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik

Essen 2016, 258 Seiten, 32,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-405-2

Band 114 *Alfred Litschauer*

## **Philosophie der musikalischen Bildung**

im Kontext schulischen Unterrichts

Essen 2016, 118 Seiten, 18,00 € [D]

ISBN 978-3-89924-436-6

**Verlag DIE BLAUE EULE**

**Annastraße 74 • D-45130 Essen • Tel. 0201/ 877 69 63 • Fax 877 69 64**

**<http://www.die-blaue-eule.de>**